

# *A QUALIDADE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: ALGUMAS TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS*

## *THE QUALITY OF LEGAL EDUCATION IN BRAZIL: SOME TRANSFORMATIONS REQUIRED*

Marco Aurélio Pinto Florêncio Filho<sup>1</sup>Eveline Gonçalves Denardi<sup>2</sup>

Recebido em: 26/07/2018

Aceito em: 10/01/2019

[marcoaurelio@florenciofilho.com.br](mailto:marcoaurelio@florenciofilho.com.br)

**Resumo:** Este estudo permite perceber que ensinar o Direito não constitui, meramente, repetir teorias. A função básica do educador é discutir a sua realidade e a de seus educandos para distinguir caminhos para a constituição de um Direito que promova a verdade e a justiça. Não há detrimento da qualidade só por aumentar o número de vagas. A questão é mais profunda e antiga. Está no modo como a metodologia é aplicada.

**Palavras-chave:** Ensino Jurídico. Ensino Superior. Qualidade. Reforma. Transformação.

**Abstract:** This study allowed us to understand that teaching law is not merely repeating theories. The basic function of the educator is to discuss their reality and that of their students in order to distinguish paths to the constitution of a Law that promotes truth and justice. There is no detriment to quality just by increasing the number of places. The question is deeper and older. It is in the way the methodology is applied.

**Keywords:** Quality. Higher education. Legal Teaching. Reform. Transformation.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A conjuntura atual da educação superior, principalmente, do ensino jurídico, caracterizada pelo debate de quantidade e qualidade, é incitada, nomeadamente, pela massificação do acesso às universidades; pela falta de preparo de estudantes oriundos de um ensino médio com problemas; ingresso em cursos não por aptidão, mas como única opção qualificada para o mercado de trabalho.

Verifica-se uma grande demanda de vagas nas universidades ou faculdades, que provocam um aumento no número de instituições privadas, a maioria sem padrões aceitáveis de qualidade e que prosseguem funcionando sem qualquer impedimento para a aquisição de autorização ou mesmo do reconhecimento de seus certificados.

Porém, percebe-se que a qualidade não tem como causa principal o número menor ou maior de vagas. Tem mais a ver com o conteúdo programático, as reformas curriculares e o desenvolvimento de pesquisas.

Este artigo busca compreender as principais causas que levam o ensino jurídico no Brasil a apresentar controvérsias.

<sup>1</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo – São Paulo - Brasil

<sup>2</sup> Escola Paulista de Direito – EPD – São Paulo - São Paulo - Brasil

## 2. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação superior foi inserida de forma decisiva, no Brasil, em 1920, quando a Universidade do Rio de Janeiro foi transformada na Universidade do Brasil, em 1937 (FÁVERO, 2000, p. 12).

Até 1964, início do governo militar, a educação superior brasileira tinha um pequeno número de matrículas. De acordo com os dados do Censo de 1960, apenas 142.386 para um contingente de 7.142.443 jovens com idade entre 15 e 19 anos, de 6.160.742 jovens com idade entre 20 e 24 anos e de 5.208.742 com idade entre 25 e 29 anos (BARROS, 2007, p. 13).

A discussão sobre a qualidade no ensino assumiu relevância com a democratização e, consequente, massificação do ensino, primeiramente, ao nível da escolaridade obrigatória e, em seguida, no ensino superior. Atualmente, as pessoas e as próprias organizações escolares são pressionadas a prestarem contas do modo como utilizam os recursos de que dispõem e dos resultados alcançados (CORRÊA, 2008, p. 86).

O interesse pela qualidade na educação é avaliado como um movimento natural de reação às reformas do ensino. Nas décadas seguintes, quase todos os países desenvolvidos tentaram reaver uma certa qualidade. Hoje em dia, as reivindicações na vida em comunidade e nas decisões políticas, que distinguem as sociedades democráticas, cunharam a necessidade de se facilitar o acesso às informações, que permitam o diálogo crítico entre os agentes interessados. Grupos cada vez maiores da população almejam conhecer a atuação real da educação.

Segundo Davok (2007, p. 507), uma educação de qualidade vai desde aquela que permite o domínio dinâmico dos conteúdos, ou aquela que libera a obtenção de uma cultura científica ou literária, até aquela que amplia a competência de servir ao preceito produtivo, ou ainda, aquela que ensina o espírito crítico e fortalece o acordo para alterar a realidade social.

Conforme Bertolin (2007, p. 321), no espaço da educação superior, a qualidade é inexoravelmente reconstruída em função de um conjunto de especificidades das instituições de educação, tais como autonomia acadêmica e aspectos impeditivos de formalização das atividades acadêmicas e científicas. Portanto, no âmbito da educação superior não se pode adotar plenamente os conceitos e os programas de qualidade originários da indústria e da iniciativa privada.

Lemaitre (2001, p. 4) considera as definições de qualidade como nunca neutras, nem inocentes, senão que se referem a equilíbrios de poder dentro da educação superior e entre a educação superior e outros atores sociais. Considerando a educação superior, tem-se utilizado o termo “qualidade” para justificar muitas coisas, dentre elas: reformas curriculares, projetos de pesquisa, conferências e congressos científicos etc.

Demo (1994, p. 11) traz a estreita relação, muitas vezes ignorada, entre qualidade e quantidade, pois considera que quando o termo qualidade é aplicado à ação humana, qualidade é o “toque humano na quantidade”. Dessa forma, referido autor entende a qualidade como a dimensão de intensidade de algo em dualidade com a quantidade, que é a dimensão de extensão. Para esse autor, quantidade aponta para o horizonte da extensão e é considerada base e condição para a qualidade,

pois se trata do concreto material e indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade nem que seja como simples meio ou insumo.

Sendo assim, Demo (1994, p. 14) distingue qualidade formal que é a “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” de qualidade política que se refere “à competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. E explica que a qualidade formal seria o meio e a política o fim, não podendo as duas serem entendidas separadamente, e sim como fazendo parte do todo: qualidade.

A dimensão formal é subsumida pela dimensão política, assim como a dimensão acadêmica é subsumida pela dimensão social, que são subsumidas pela dimensão educativa. Do mesmo modo, os conceitos de qualidade acadêmica, social e educativa podem ser associados aos conceitos de qualidade política e formal (DAVOK 2007, p.509).

Segundo classificação internacional, a educação superior, no Brasil, ainda é considerada elitista, por ter uma taxa líquida inferior a 15%, limite que, adquirido, deixa essa categorização e se conduz à massificação, que acontece ao atingir os 30%. A educação superior só é considerada universalizada quando atinge 50% de taxa líquida (GOMES; MORAES, 2012).

É essencial compreender que a ampliação nos últimos anos sobreveio, principalmente, pelo setor privado, que representa, atualmente, 90% das instituições.

### 3. O ENSINO JURÍDICO

As primeiras faculdades de Direito do Brasil foram criadas em 1827 e instaladas em São Paulo (SP) e Olinda (PE) – depois transferida para Recife, por decisão de juristas brasileiros vindos da Universidade de Coimbra, em Portugal (BEZERRA, 2008, p. 62-63)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> “Em nosso país, os primeiros cursos jurídicos surgiram há mais de 150 anos em Olinda e São Paulo, respectivamente. O curso de Olinda transferiu-se em 1854 para o Recife, integrando-se, posteriormente à Universidade Federal de Pernambuco. A Faculdade de Direito do Recife é, portanto, o mais antigo curso jurídico no Brasil, tendo formado ao longo do século XIX a elite intelectual e burocrática responsável pela condução dos destinos do Império.

A despeito das deficiências do ensino e da precariedade de suas instalações em seus primeiros tempos, o acesso à Faculdade de Direito para a obtenção do diploma era pouco menos que obrigatório para os membros das elites dominantes e de todos os que desejavam ascender socialmente. A rigor, o prestígio do bacharel era proveniente não propriamente dos conhecimentos jurídicos adquiridos ao longo do curso, mas da ‘carga simbólica e das possibilidades políticas que apresentavam ao profissional do direito’. Durante o Império, 219 pessoas ocuparam o cargo de ministro. Destes, 147, ou seja, 67%, eram bacharéis em direito. Das 23 pessoas que ocuparam o cargo de Presidente do Conselho, 18 tinham diploma em direito, sendo 06 formados na Universidade de Coimbra, 04 em São Paulo e 08 em Olinda/Recife.

Assim como a Faculdade de Direito de São Paulo, a de Olinda/Recife enfrentou nos primeiros tempos sérias dificuldades, como por exemplo, a baixa qualidade do ensino oferecido decorrente da precária formação intelectual dos professores e o absenteísmo causado em significativa medida pelo fato da carreira acadêmica representar uma segunda ou terceira ocupação, secundando a política, a advocacia ou a magistratura, o que se explicava em virtude dos baixos salários pagos aos professores. A despeito disso tudo, a principal função social da Faculdade de Direito – e neste sentido seu sucesso revelou-se considerável – consistiu em homogeneizar ideologicamente os

Os cursos encerravam, entre seus objetivos, formar uma classe nativa de juristas e de intelectuais brasileiros, para que assumissem os cargos da administração pública do Estado que nascia (RODRIGUES, 1988, p. 19). Para tanto, o ingresso aos cursos jurídicos era limitado aos integrantes das classes sociais mais altas, nomeadamente a aristocracia rural, abonando ou autenticando sua participação nos órgãos do poder.

Para Bezerra (2008, p. 65), esses primeiros tempos da história já evidenciavam o que o ensino jurídico representaria no Brasil. Um curso voltado, unicamente, para a elite e para propiciar alcançar os seus interesses. Por conseguinte, um curso voltado a exprimir o sistema de ideias políticas que dominava – o liberalismo, e que tinha por objetivo conservar o *status quo* da monarquia e da classe burguesa, esta, representada, no Brasil, pelos donos de terra.

O ensino jurídico brasileiro sofreu sua primeira reforma, em 1891, data em que foi criada a Faculdade de Direito da Bahia (PUGLIESI, 2012, p. 340). Um de seus maiores defensores foi Rui Barbosa. Essa reforma tinha por finalidade permitir a ampliação dos cursos de Direito pelo país, com a criação de novas faculdades; modificar a grade curricular, acrescentando disciplinas introdutórias das ciências humanas, tais como Sociologia, Economia, Filosofia, entre outras (ARAÚJO, 2010, p. 35) e excluindo o direito eclesiástico. Entretanto, a presença do positivismo nos cursos de Direito ainda era grande, tendo como um de seus patronos Tobias Barreto, vindo da Escola do Recife (RODRIGUES, 1988, p. 20).

Uma nova reforma só aconteceu em 1932, com o objetivo de fixar o currículo preestabelecido pela União. A reforma atribuía natureza demasiadamente técnica e profissionalizante aos cursos de Direito, restringindo o bacharelado a operador do direito, ao estritamente técnico (BEZERRA, 2008, p. 71).

As últimas alterações no ensino jurídico brasileiro foram efetivadas em 2004, por meio da Resolução nº 9 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior e da Ordem dos Advogados do Brasil, reforçando a importância atribuída às disciplinas de ciências humanas e estimulando a interdisciplinaridade nos cursos.

---

integrantes das elites dirigentes, capacitando-as neste sentido a governar o Estado a partir uma visão comum de mundo: o liberalismo-conservador. Explica-se assim porque a produção doutrinária foi insignificante nas primeiras décadas de existência das duas Faculdades de Direito. Entre 1827, ano da instalação dos cursos jurídicos no Brasil, e 1850, foram poucos os livros publicados, sendo que nenhum deles caracterizou-se pela qualidade.

A transferência da Faculdade de Direito de Olinda para o Recife transformou em parte a situação descrita anteriormente. A esterilidade científica característica dos primeiros anos de sua existência deu lugar ao surgimento de um pensamento jurídico rico e original. A Faculdade de Direito tornou-se então o mais notável celeiro do pensamento jurídico e político nacional. Seus professores e alunos, quiçá para compensar inconscientemente a cada vez mais acentuada decadência política e econômica de Pernambuco em relação ao Sul do país, notadamente ao estado de São Paulo, assumiram a vanguarda acadêmica no Brasil. Enquanto a Faculdade de Direito de São Paulo formava os futuros dirigentes do Brasil republicano, para tanto lhes proporcionando uma formação puramente liberal do ponto de vista político e jurídico, a Faculdade de Direito do Recife, situada na decadente região da cana-de-açúcar, procurava compensar a sua desvantagem tornando-se vanguarda acadêmica. Assim, ao passo que a Faculdade de Direito de São Paulo expressaria tendência para a 'erudição, a ilustração e o acolhimento de influências estrangeiras vinculadas ao ideário liberal', a Faculdade de Direito do Recife 'introduziria para a cultura do país, a partir da segunda metade do século XIX, os mais avançados pensamentos da época'. Um amplo movimento intelectual surge, então, a partir da Faculdade de Direito, vindo os seus componentes a serem conhecidos como membros da Escola do Recife. (FREITAS; BRANDÃO, 2007, p. 9-11)

Não obstante, geralmente, a formação dos estudantes de Direito ainda é exacerbadamente tecnicista, com disciplinas de teorias gerais frequentemente centralizadas nos primeiros semestres e da metade para o final do curso, as disciplinas prático-profissionais. Parece, então, que o Direito da teoria é diferente do Direito da prática.<sup>4</sup>

As consecutivas reformas conseguiram, por conseguinte, pouco vigor para uma mudança real nos cursos de Direito, que continuaram estabelecidos apenas no ensino das normas correntes, finalizados por doutrinas e decisões judiciais, prejudicando a aprendizagem crítica e criativa dos alunos, que formados, repetem o que lhes foi lecionado na faculdade. Os formandos que abraçam a profissão de docentes educam da mesma maneira com que foram educados, criando uma situação pouco promissora para o aprimoramento do ensino jurídico.

O ensino do Direito, se aceito como um sistema fechado, torna-se um conhecimento superado, em oposição à essência econômica, social e cultural com as quais coexiste. Parece que carrega em si pouca substância e escassa condição para refletir.

O Direito é uma ciência social, pois seu componente fundamental versa sobre relações sociais normatizadas e, ao ser aplicada se ocupa em dar solução a problemas práticos dos seres humanos. (MONTEIRO, 2001, p.42).

Para Mello Filho (1993, p.13), a prática das ocupações jurídicas, sobretudo a advocacia, está protegida e reconhecida no texto constitucional, o qual, no seu art. 133, identifica o advogado como indispensável à administração da justiça. A graduação em Direito objetiva desenvolver o conhecimento basilar da ciência jurídica em paralelo com a formação profissional e seu instrumento teórico-prático.

Discorre-se, atualmente, por uma democratização do ensino jurídico (ENCARNAÇÃO, 1995, p.107), significando que um diploma de bacharel em Direito está ao alcance de um número maior de indivíduos. Ferraz Jr. (2006) crê que o problema de o número de estudantes ser grande faz com que tenha de ser enfrentado com um controle maior da qualidade na fiscalização das Instituições de Ensino Superior (IES), não diminuindo o número de discentes ou profissionais de Direito. Esse procedimento exige buscar maneiras para se adaptar às diversas necessidades.

No final da década de 1980, as estatísticas informavam que, no Brasil, havia 186 cursos de Direito, que conservavam a mesma estrutura curricular de 1973. A consequência dessa política era a vivência de um ensino que apenas reproduzia, deformava e era insatisfatório no preparo de bacharéis para um saturado mercado profissional. (MELLO FILHO, 1993, p.09).

Quanto à proliferação dos cursos de Direito, penso que esta preocupação deve se voltar mais para as instituições de ensino que pedem a criação de novos cursos. Em relação aos cursos já existentes, estes devem se

---

<sup>4</sup> Isto se deve, segundo Márcio Pugliesi, porque “Conforme se pode mostrar, nessa exploração, em autêntico *vol d’oiseaux*, os currículos dos cursos jurídicos no Brasil, bem assim como a sua organização e estruturação, apresentam duas tendências: um ensino excessivamente dogmático, desvinculado de outras dimensões do conhecimento da humanidade e da sociedade conducente a um juspositivismo exacerbado e, ainda, um ensino teórico – zetético do Direito cada vez mais desvinculado da realidade social, face sua progressiva tecnicidade, afastando-se das antigas e novas tramas argumentativas e melhorando cada vez mais profundamente na teoria de jogos e pesquisa operacional.” (PUGLIESI, 2012, p. 352)

aprimorar cada vez mais a fim de ocuparem lugar de destaque no cenário jurídico e educacional brasileiro (MARTINEZ, 2002, p.35).

Há um lado positivo, pois proporciona o ingresso no ensino superior a um maior número de pessoas, porém assume um aspecto negativo que merece ser destacado.

Inicia-se pela asserção de que muitos alunos concluem o ensino médio com pouca capacidade de reflexão, pois lhes faltam leitura e o domínio da linguagem que é necessária no campo jurídico, provocando um desinteresse por esse estudo específico.

Necessita-se, ainda, compreender que a maior parte dos professores dos cursos de Direito não são, especificamente, do magistério, pois têm mister em cargos públicos ou na prática da advocacia.

O bom professor hoje (especialmente em cursos de graduação ou de extensão universitária) é o que parte da definição de um problema concreto, reúne tudo quanto existe sobre ele (doutrina, jurisprudência, estatísticas etc.) e transmite esses seus conhecimentos com habilidade (que requer muito treinamento), em linguagem clara, direta, objetiva e contextualizada, direcionando-a (adequadamente) a cada público ouvinte. Além de tudo isso, ainda é fundamental administrar o controle emocional (leia-se: deve estar motivado para transmitir tudo que sabe a um aluno que deve ser motivado para aprender). (GOMES, 2009, p. 3).

Verifica-se que grande parte dos docentes de cursos jurídicos não cursaram disciplinas como Prática de Ensino e Didática do Ensino Superior, como registra Pugliesi:

[...] sempre é importante lembrar que a titulação não traz, como corolário, a capacidade docente, nem o acompanhamento de disciplinas como Prática de Ensino e Didática do Ensino Superior. Esse é um requisito técnico que os programas pós-graduados de formação, em sua maioria, não têm. Dessa forma, os docentes das escolas de Direito são, em grande parte, capacitados dogmaticamente e despreparados para a transmissão de seus saberes, além da incontornável ausência e experiência didática prática (dada pelos estagiários) e, sobretudo, de prática social. (PUGLIESI, 2012, p. 355-356)

Uma das principais tarefas do professor é incentivar os alunos a perceberem que o curso de Direito exige leitura, estudo e reflexão e que não há nada que substitua essas atividades e a função delas na ação de aprender. O professor precisa, ainda, explicar que o aluno foi introduzido em um sistema que necessita de compreensão em seu todo:

A experiência docente nos cursos jurídicos tem mostrado um fenômeno assustador: o desvanecimento do vigor, do interesse, da curiosidade e da indignação dos alunos, na razão direta de seu avanço no curso. No início, seus olhos brilham, sua curiosidade é aguda, suas antenas estão ligadas para o que acontece no mundo, chegando a assumir posições políticas transformadoras. Aos poucos, na medida em que galgam outros patamares do curso, passam a se ensimesmar, a perder seu afã transformador, abandonando a informalidade criativa e adotando uma indumentária padronizada, uma linguagem standardizada, marcada por uma retórica ultrapassada, sendo seus sonhos abandonados e substituídos por desejos curtos de passar em concursos ou pertencer a exitosas bancas de

advogados para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa. Seus olhos já não têm mais brilho, sua criatividade desapareceu como habilidade de urdir soluções novas, pressupostos diferentes e teorias transformadoras. Em suma, aquele jovem que entrou na universidade transformou-se, em poucos anos, em um velho precoce. (AGUIAR, 2004, p.186).

Uma das consequências mais desconcertantes dessa falta de interesse são os fracassos nas provas de concursos públicos e dos Exames de Ordem.

De acordo com Carvalho (2011, p. 5), para esclarecer esta comprovação com dados oficiais, o Conselho Nacional de Educação (Lei n.9.131/95), órgão integrante da administração direta do Ministério da Educação (MEC), firmou uma parceria entre o Ministério da Educação e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para acompanhar a qualidade dos cursos de Direito.

O MEC faz o encontro dos primeiros resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em particular do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) com os resultados dos Exames de Ordem, com a finalidade de aprimorar a qualidade do ensino jurídico no país.

Para Paulo Freire (2011, p.33), educar é substantivamente formar. O conceito de que a ciência jurídica é pura, confronta-se francamente com a sugestão de interdisciplinaridade defendida em diversas das reformas realizadas no ensino jurídico do país. O ensino jurídico é, também, um processo educacional e precisa se pautar pela ética (FREIRE, 2011, p.32), porquanto se encontra em jogo a formação intelectual dos envolvidos.

A conjuntura atual do Direito, deste modo, está atada diametralmente ao formato pelo qual o conhecimento é transmitido e compreendido. Por esse motivo, os alunos, já nos primeiros meses do curso, solicitam que lhes seja fornecido acesso ao exercício da profissão, considerando o estudo do Direito como um manejar de processos, comparecer a audiências ou preparar petições.

Assim, algumas instituições de ensino superior têm os centros de prática jurídica, com matérias obrigatórias ligadas à presença dos alunos em edificações construídas com a finalidade de realizar atendimento jurídico à comunidade.

Para Aguiar (2004, p.187), a abertura do atendimento, dos cursos de Direito para a comunidade e o colóquio com as práticas profissionais na atuação dessa atividade são encenadas e concebem cópias mais pobres das aulas teóricas, aludindo-se a processos antigos, a problemas ocorridos, abrangendo indivíduos desconhecidos.

A estruturação pedagógica atrasada, as aulas ministradas em salas lotadas, a pouca exigência acadêmica, condenam esses cursos ao papel de formadores de despachantes, que operam periféricamente com as normas, usando seu fraco bom senso, já que não tratam os comandos normativos com um mínimo de rigor. Essa fragilidade dos cursos faz com que seus professores só trabalhem com textos, no máximo referidos às vivências pessoais dos docentes, tudo isso iluminado pelas poucas velas de doutrinas ultrapassadas e preconceitos camuflados. (AGUIAR, 2004, p.185).

Conquanto tenha um aspecto social, o acesso à prestação jurisdicional de forma graciosa para a comunidade e que haja o treino dos alunos na prática forense, apenas robustece ainda mais a alienação da teoria.

Esse conceito se alastrou nas universidades, ignorando que o Direito é, antes de tudo, um acontecimento cultural. Fundamentalmente filosófico, sociológico e antropológico o curso jurídico não se reduz à especialidade de prática forense. Dessa forma, “o Direito fica no meio do caminho, como técnica esvaziada. Ignora o seu nascedouro na essência do seu ‘ser social’ e não desemboca na realidade prática da vida social”. (ENCARNAÇÃO, 1995, p.114).

O professor deve respeitar e saber aproveitar o conhecimento dos alunos, a carga informativa com a qual eles chegam aos bancos acadêmicos e discutir a razão de ser destes fatos (FREIRE, 1996, p.30).

Se não acontecer dessa maneira, constatar-se-á uma série de vícios que sugerirão o caminho oblíquo de uma postura formal e habitual dos docentes e um desenvolvimento direcionado dos estudantes em benefício de um argumento supressor de mercado, diferente da realidade social. (MARTINEZ, 2002, p.49). Segundo o autor, o papel do docente deve despertar a curiosidade dos estudantes como uma das ocupações principais da prática educativo-progressista.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivos dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2011, p.30).

Conquistar tal feito só é possível por meio da constituição de grupos de trabalho e grupos de discussão que ficam sob a supervisão e mediação do professor, para originar a discussão, o debate e o entendimento entre os alunos e os educadores a respeito de algum assunto ou tema ligado à matéria em questão. A relação dos professores com os seus alunos é essencial para que se saiba como as doutrinas estão sendo transmitidas e recebidas, desenvolvendo a capacidade intelectual dos estudantes e a didática dos professores.

Percebe-se que o problema das Instituições de Ensino Superior, principalmente as que oferecem cursos de Direito não está no número de vagas oferecidas, mas na metodologia escolhida para incentivar seu corpo discente a alcançar o melhor que a instituição pode oferecer para que possam usufruir dos ensinamentos adquiridos, na vida profissional.

O atual desacerto entre a previsão institucional da formação jurídica e a realidade dos cursos de Direito, no país, não está na quantidade de instituições e desafia qualquer nova experiência de reforma. O tema passa a ser focado no efeito das reformas já perpetradas, mas que não geraram o resultado almejado.



Qualquer experimento de transformação no ensino jurídico, deste modo, necessita originar ponderações no campo da natureza do conhecimento jurídico, discutindo-se, nomeadamente, qual é o elemento de estudo dos juristas e como estudá-lo.

#### 4. UM NOVO ENSINO JURÍDICO

A ideia formal jurídica, rigorosamente conexa ao positivismo, afeta a natureza científica que possa ser adjudicada ao Direito. No âmbito do ensino, induz a uma formação sem a capacidade de fazer críticas e, por muitas vezes, afastada da realidade. Sua suplantação é o que se atribui como condição da renovação da educação em Direito, no país.

Não será com simples reformas curriculares, mas com a definição de um novo tipo de ensino em consonância com um novo tipo de ciência jurídica dialeticamente integrada à realidade social, que se poderão propor novos objetivos para um ensino do Direito engajado na construção de uma sociedade melhor e mais justa. (MARQUES NETO, 2001, p. 216).

A transformação deve acontecer antes na cultura jurídica. Profissionais do Direito, pesquisadores, professores e estudantes devem edificar, por meio de um novo aspecto da natureza do conhecimento, uma cultura jurídica crítica e lógica, capaz de examinar os fundamentos de legitimidade e o efeito das regras positivadas e da jurisprudência dos tribunais, apartando qualquer caráter dogmático quanto aos elementos estudados e distinguindo, no Direito, seu papel transformador.

Nessa acepção, a pesquisa em Direito deve cumprir papel desbravador e essencial, afastando-se de qualquer expectativa formal no estudo dos vários acontecimentos compreendidos pela ciência jurídica para que não comprometa o anseio de cientificidade. Aos pesquisadores, por conseguinte, compete o papel de não receber como doutrinas invencíveis quaisquer dos dados que compõem o estudo do Direito e são reconhecidos como tais. São eles as normas, os entendimentos jurisprudenciais, os conceitos doutrinários que devem ser debatidos exaustivamente.

A transformação na cultura jurídica que se recomenda não pode acontecer de forma abrupta, pois exigirá tempo e energia para que uma nova cultura jurídica se constitua, no país.

Instituída essa nova cultura jurídica, a decorrência natural seria sua ampliação para o ensino do Direito, dando início a um ciclo virtuoso, formando dentro dessa expectativa lógica, profissionais mais propensos a adotá-la.

Para tanto, aconselha-se a instauração de fóruns constantes de estudo e debate sobre o ensino jurídico, com representantes de diferentes cursos de Direito e centros acadêmicos, de representantes do Ministério Público e de estabelecimentos de categorias, relacionando as teses mais importantes que integram o meio jurídico.

Pode ser aceita, também, a inovação nas metodologias didáticas aplicadas no ensino jurídico para que desperte a consciência crítica do estudante quanto ao conhecimento transmitido pelo professor, com a finalidade de originar no aluno um caráter ativo, e não passivo, em sala de aula e estimulá-lo a participar dos debates mais expressivamente, fazendo com que se sinta mais inserido.

Observa-se, ainda, que é imperativo evidenciar ao aluno de Direito como gerar a conscientização de sua função social de agente jurídico, de maneira que os estudantes não devem, apenas, entrever os seus interesses, que anseiam quando concluírem o curso. O objetivo fundamental deve ser o de melhorar a qualidade e a ideia da ocupação jurídica, no todo. Isso confirma a necessidade de uma atitude regulada por novos pareceres, que consistem na capacidade de transformar o padrão que existe ultimamente.

A natureza da função social da universidade é um conceito que aponta a atividade universitária, para docentes e discentes, que aspira se orientar por meio de um projeto resultante da reflexão individual ou coletiva; na efetivação de reuniões repetitivas para pensar, tratar, registrar e exibir o tema da interdisciplinaridade das matérias lecionadas, ou seja, observar a cadeira a partir de um espectro no aspecto histórico-cultural. Assim, certifica-se o educador a transmitir os conhecimentos obtidos e ajuizados, focalizando o estudante nesse processo. Modernizar o método didático é assaz importante para que o nível intelectual dos alunos se eleve.

Ao mudar o entendimento dos envolvidos na metodologia de ensinar e aprender, permitindo que os professores atuem regulados pelo acordo ético de transmitir o conhecimento acatando a condição intelectual do estudante, seguramente, a qualidade do ensino jurídico, seria bem significativa. Em grande parte, esse conflito tem relação com a experiência humana e aborda, praticamente, todas os campos do conhecimento.

A teoria do conhecimento, que ainda é aceita, é responsável por coibir os alunos do contato com a realidade social que eles irão enfrentar quando concluírem o curso. A consequência é a incapacidade para a vida profissional e a carência de um espírito crítico quanto às instituições, o próprio Direito e a coisa social.

O ensino segue assim de forma idealista, por meio de uma epistemologia que não responde satisfatoriamente aos requerimentos sociais e não permite sequer a emancipação mesma do jurista, porquanto não proporciona a este, fora do formalismo normativista, qualquer condição para discutir conscientemente os valores que permeiam os contextos políticos sociais onde se realizam o seu saber e a sua vivência profissional (MACHADO, 2009, p. 93).

A interdisciplinaridade, então, não é mera necessidade curricular, mas gnosiológica. A reunião de distintos conhecimentos sobre um único fenômeno colabora de forma positiva para seu entendimento. No Direito, o estudo dos princípios por distintas perspectivas (sociológica, econômica, ética) somente expande seu entendimento por parte dos profissionais da área.

Outrossim, para uma nova teoria do conhecimento jurídico em que se estenda o objetivo do estudo da Ciência Direito, indo mais adiante dos preceitos positivados, é imperativo a contribuição de conhecimentos provenientes de outras ciências.

Logo, a interdisciplinaridade é conceito que se estabelece quando se afasta a ideia jurídica formal. No caso exclusivo do ensino jurídico, a interdisciplinaridade não pode se ater, como tem acontecido, à simples reivindicação de cursos preliminares, no início da vida universitária, cujos ensinamentos são logo esquecidos pelos alunos. O conhecimento interdisciplinar necessita fazer

parte de toda a metodologia de formação do jurisconsulto, devendo-se ponderar até mesmo a admissão de expectativas de outras partes do conhecimento em cada matéria dos cursos de Direito.

Repensar a educação jurídica é imprescindível e, para isso, é necessário partir de teorias novas. Não se muda a estrutura se não houver emergência do próprio conhecimento predominante do direito.

É necessário concretizar uma ruptura no princípio de ensino. Meras reformas não solucionarão essa questão. É indispensável que seja determinada uma nova ciência jurídica harmônica com a realidade social, promovendo uma sociedade mais perfeita e justa.

A nova metodologia de ensino começa com uma conjuntura complexa para em seguida propor os conteúdos, as teorias, as leis, os princípios, enfim, os meios apropriados para sua investida e resolução.

Só então, o ensino jurídico deixará de ser uma mera transferência de informações para se tornar uma atividade adequada que possibilitará aos alunos a produção de seus próprios conceitos e, assim, serem empenhados com o aprimoramento democrático do Estado e a modernização da sociedade.

É mandatório que se faça a adaptação dos conteúdos às reivindicações do século XXI e, que dos educandos não se aguarde mais a habilidade de decorar leis, mas a capacidade de constituir um entendimento jurídico que lhes possibilite decodificá-las adequadamente, procurando retirar deles sua íntima vinculação com os fatos sociais e com a realidade do novo tempo.

Porém, seguramente, não se alcançará a superação das graves dificuldades que comprometem a sociedade e, mesmo que haja uma intensa reformulação no ensino jurídico, este continuamente ajuizará as relações conservadas na organização social.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu perceber que ensinar o Direito não constitui, meramente, repetir as teorias. A função básica do educador é discutir a sua realidade e a de seus educandos para distinguir caminhos para a constituição de um Direito que promova a verdade e a justiça.

Pretendeu-se ressaltar neste breve exame sobre a qualidade dos cursos de Direito, a necessidade de se consentir em uma maior discussão do processo ensino-aprendizagem vigente, no país, de modo a incluir o interesse pelas ciências humanas e, por conseguinte, a busca das próprias conclusões dos alunos, sem que esteja restrito a uma metódica via exclusiva, em que só o educador é o possuidor do conhecimento.

Não há detrimento da qualidade só por aumentar o número de vagas. A questão é mais profunda e antiga. Está no modo como a metodologia é aplicada.

Apenas uma transformação na cultura jurídica do país garante eficácia às mudanças já concretizadas nos preceitos educacionais.

A alteração proposta necessita ter por alicerce a superação das normas do ensino jurídico formal, sobretudo, como configuração de ensino do Direito, e a inclusão de fato da interdisciplinaridade, tanto na ciência do Direito, como na educação jurídica brasileira.

Confirma-se, portanto, que o debate sobre o ensino jurídico transcorre, fundamentalmente, em uma discussão sobre a teoria do conhecimento, cujo aperfeiçoamento é valor que se impõe no panorama brasileiro contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. A. R. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ARAÚJO, R. F. (org.). **Metodologia do ensino jurídico**: propostas e debates. Fortaleza: ABC, 2010.
- BARROS, C. M. **Ensino superior e sociedade brasileira: análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (décadas de 1960/70)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.
- BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. Campinas: Sorocaba, SP. 2007.
- BEZERRA, R. T. **Ensino jurídico e direitos fundamentais**. Fortaleza: Expressão, 2008.
- CARVALHO, N. P. Uma análise do ensino jurídico no Brasil. v. 8: **Revista Jurídica da FA7**, 2011
- CORRÊA, J. G. **Proposta para implementação de um sistema de gestão da qualidade em uma instituição federal de ensino superior - IFES**. Tese de mestrado. Itajubá. 2008.
- DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 3, p. 505-513, set. Campinas: Sorocaba, SP. 2007.
- DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.
- ENCARNAÇÃO, J. B. **A questão do ensino jurídico**. In: ENCARNAÇÃO, J.; MACIEL, G. E. S. (Org.). Seis temas sobre o ensino jurídico. São Paulo: Cabral editora, 1995.
- FARIA, J. E. **O ensino jurídico**. In: ENCARNAÇÃO, J. B.; MACIEL, G. E. S. (Org.). Seis temas sobre o ensino jurídico. São Paulo: Cabral editora, 1995.
- FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.
- FERRAZ JR, T. S. **A visão crítica do ensino jurídico**. 2006. Disponível em <[www.terciosampaioferrazjr.com.br](http://www.terciosampaioferrazjr.com.br)> Acesso em: 28/08/2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia como autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.
- FREITAS, R. de A. P.; BRANDÃO, C. Apresentação. In: SILVA, I. L. da; CARDOZO, T. N. FÖPPEL, Gamil. **Ciências criminais no século XXI**: estudos em homenagem aos 180 anos da Faculdade de Direito do Recife. Recife: Universitária da UFPE, 2007.
- GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 33 n. 118, p. 171-190, jan. /mar. 2012.
- GOMES, L. F. A crise (tríplice) do ensino jurídico. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 7, n. 59, 1 out. 2002. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/3328>>. Acesso em: 13/08/2017.

LEMAITRE, M. J. **La calidad colonizada**: universidad y globalizacion. Conferencia dictada en el Seminario. Tradução nossa. p. 4. The End of Quality, organizado por la Universidad de Central England, Birmingham, U.K. en mayo de 2001.

MARQUES NETO, A. R. **A ciência do direito**: conceito, objeto, método. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MARTÍNEZ, S. R. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2002.

MELO FILHO, A. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**. Rio de Janeiro, v.322, ano 89, abr./jun. p.09-15, 1993.

MONTEIRO, G. T. M. **Metodologia da pesquisa jurídica**: manual para a elaboração e apresentação de monografias. Rio de Janeiro, 2001.

PUGLIESI, M. O sistema de ensino e o juspositivismo – breve excuroso histórico. In: MOREIRA, Eduardo Ribeiro (Org.). **Argumentação e Estado Constitucional**. São Paulo: Ícone, 2012, p. 338

RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico**: saber e poder. São Paulo: Acadêmica, 1988.

SARAIVA, M. **Gestão da qualidade total**. Uma proposta de implementação no ensino superior Português. Tese de doutoramento (inédita). Lisboa: ISCTE. 2004.

#### COMO CITAR ESSE DOCUMENTO:

FLORÊNCIO FILHO, Marco Aurélio Pinto; DENARDI, Eveline Gonçalves. A qualidade do ensino jurídico no Brasil: algumas transformações necessárias. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, jan. 2019. ISSN 1982-9957. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/12289>>. Acesso em: \_\_\_\_\_. doi:<https://doi.org/10.17058/rdunisc.v3i56.12289>.